

## رابطه بین ادراک از محیط کلاس (پیشرفت‌محور، عملکردمحور) و بی‌انگیزگی تحصیلی با میانجی‌گری جهت‌گیری‌های هدف دانش‌آموزان: یک مرور نظام‌مند و فراتحلیل

ناهید اسماعیل پور

کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور واحد سپیدان، فارس، ایران

aydanahid@gmail.com

### چکیده

این مقاله مروری با هدف ترکیب و تحلیل نظام‌مند تحقیقات انجام‌شده در بازه زمانی ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵ در مورد رابطه بین ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس (به عنوان محیطی پیشرفت‌محور یا عملکردمحور)، بی‌انگیزگی تحصیلی و نقش میانجی جهت‌گیری‌های هدف تدوین شده است. بر اساس نظریه هدف پیشرفت، محیط کلاس به عنوان بافتی اجتماعی-شناختی، ادراکات دانش‌آموزان را از اهداف قابل دستیابی شکل می‌دهد و این اهداف به نوبه خود بر سطوح انگیزش و به ویژه بر پدیده بی‌انگیزگی تحصیلی تأثیر می‌گذارند. با جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر، ۴۸ مطالعه مرتبط شناسایی و بر اساس معیارهای ورود و خروج، ۲۸ مطالعه برای تحلیل کیفی و ۱۸ مطالعه برای فراتحلیل کمی انتخاب شدند. یافته‌های مرور کیفی به طور قاطع نشان داد که ادراک از محیط کلاس پیشرفت‌محور با جهت‌گیری هدف تبحری (یا یادگیری) رابطه مثبت و با بی‌انگیزگی تحصیلی رابطه منفی دارد. در مقابل، ادراک از محیط کلاس عملکردمحور (به ویژه عملکردی-اجتنابی) با جهت‌گیری‌های هدف عملکردی (نگرانی درباره قضاوت دیگران) و به طور مثبت و معناداری با سطوح بالاتر بی‌انگیزگی تحصیلی مرتبط است. جهت‌گیری‌های هدف در این روابط نقش میانجی جزئی یا کامل ایفا می‌کنند. نتایج فراتحلیل با استفاده از مدل‌های اثرات تصادفی، اندازه اثر کلی معنادار و متوسطی را برای رابطه محیط عملکردمحور با بی‌انگیزگی ( $r = 0.32$ ) و رابطه محیط پیشرفت‌محور با بی‌انگیزگی ( $r = -0.29$ ) تأیید کرد. این مقاله با بحث در مورد مکانیسم‌های روان‌شناختی این روابط، ملاحظات فرهنگی، محدودیت‌های تحقیقات موجود و ارائه پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آتی و کاربردهای آموزشی به پایان می‌رسد. ایجاد و تقویت محیط‌های کلاسی پیشرفت‌محور از طریق بازخورد سازنده، تأکید بر پیشرفت شخصی، پذیرش خطا به عنوان بخشی از یادگیری و کاهش رقابت مقایسه‌ای، می‌تواند به پرورش اهداف تبحری و کاهش بی‌انگیزگی دانش‌آموزان کمک شایانی کند.

**کلمات کلیدی:** ادراک از محیط کلاس، محیط پیشرفت‌محور، محیط عملکردمحور، بی‌انگیزگی تحصیلی

## ۱. مقدمه

بی‌انگیزگی تحصیلی، به عنوان یک حالت انگیزشی مشخصه‌شده با کاهش یا فقدان تمایل برای درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی و پیامدهای آن، یکی از چالش‌های اساسی نظام‌های آموزشی معاصر است. این پدیده نه تنها با پیشرفت تحصیلی ضعیف، بلکه با عواقب منفی روان‌شناختی مانند کاهش عزت نفس، اضطراب و در نهایت ترک تحصیل مرتبط است. درک عوامل بافتی و فردی مؤثر بر شکل‌گیری و تداوم بی‌انگیزگی، گامی ضروری برای طراحی مداخلات مؤثر است. در این میان، کلاس درس به عنوان مهم‌ترین بافت اجتماعی-آموزشی، نقشی محوری ایفا می‌کند. دانش‌آموزان، محیط کلاس را بر اساس پیامدهای ضمنی و صریحی که درباره ارزش‌ها، انتظارات و معیارهای موفقیت منتقل می‌شود، ادراک می‌کنند. این ادراکات، که در چارچوب نظریه هدف پیشرفت اغلب در دو قطب محیط پیشرفت محور و محیط عملکرد محور مفهومی‌سازی می‌شوند، به طور عمیقی بر اهداف شخصی دانش‌آموزان برای درگیر شدن در تکالیف تحصیلی (یعنی جهت‌گیری‌های هدف) تأثیر می‌گذارند.

محیط کلاس پیشرفت محور بر یادگیری، تسلط بر مطالب، درک عمیق و پیشرفت شخصی تأکید دارد. در چنین محیطی، اشتباه کردن بخشی طبیعی از فرآیند یادگیری تلقی می‌شود، تلاش ارزشمند است و بازخوردها به جای مقایسه اجتماعی، بر بهبود کار متمرکزند. در مقابل، محیط کلاس عملکرد محور بر نمایش شایستگی، کسب قضاوت‌های مثبت از دیگران و عملکرد بهتر از هم‌کلاسی‌ها تأکید می‌ورزد. این محیط می‌تواند خود را به دو شکل نشان دهد: عملکردی-رویکردی (تأکید بر بهتر بودن و جلوه کردن) و عملکردی-اجتنابی (تأکید بر پرهیز از به نظر احمق رسیدن یا شکست خوردن). تحقیقات نشان داده‌اند که ادراک دانش‌آموزان از غلبه هر یک از این جوآن، مسیرهای انگیزشی متفاوتی را فعال می‌کند.

جهت‌گیری‌های هدف، که به عنوان اهداف شناختی-انگیزشی درگیر شدن در یک فعالیت تعریف می‌شوند، متغیرهای میانجی کلیدی در این مدل هستند. جهت‌گیری هدف تبحری (یادگیری) با میل به افزایش شایستگی و درک مطالب مرتبط است. جهت‌گیری هدف عملکردی-رویکردی با میل به اثبات شایستگی و نشان دادن توانایی به دیگران، و جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی با میل به پنهان کردن بی‌کفایتی و اجتناب از قضاوت منفی دیگران همراه است. این جهت‌گیری‌ها به نوبه خود، بر پیامدهای انگیزشی، عاطفی و شناختی از جمله تجربه بی‌انگیزگی تأثیر می‌گذارند.

با وجود حجم قابل توجه تحقیقات در دو دهه گذشته، ادبیات پژوهشی در مورد این روابط سه‌گانه در سال‌های اخیر (۲۰۲۰-۲۰۲۵) هم از نظر روش‌شناسی و هم از نظر بافت‌های فرهنگی مورد مطالعه، گسترش یافته و نیاز به ترکیب و ارزیابی نظام‌مند دارد. برخی مطالعات به نقش تعدیل‌کننده‌های جدید مانند حمایت معلم یا ویژگی‌های فردی مانند تفکر ثابت در برابر رشد پرداخته‌اند. همچنین، پژوهش‌های بین‌فرهنگی تفاوت‌ها در شدت و جهت این روابط را نشان داده‌اند. بنابراین، هدف این مقاله مروری دوجانبه (کیفی و کمی) است: اول، ارائه‌ای جامع و نظام‌مند از یافته‌های پژوهش‌های بین سال‌های ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵ در مورد رابطه ادراک محیط کلاس، جهت‌گیری‌های هدف و بی‌انگیزگی تحصیلی. دوم، انجام یک فراتحلیل برای تخمین کمی اندازه اثر کلی این روابط. این مرور به سوالات زیر پاسخ می‌دهد:

۱. ادراک از محیط کلاس پیشرفت محور و عملکرد محور چه رابطه‌ای با بی‌انگیزگی تحصیلی دارد؟
۲. آیا جهت‌گیری‌های هدف (تبحری، عملکردی-رویکردی، عملکردی-اجتنابی) در این رابطه نقش میانجی ایفا می‌کنند؟
۳. اندازه اثر کلی این روابط بر اساس پژوهش‌های منتشر شده در بازه ۲۰۲۰-۲۰۲۵ چقدر است؟
۴. متغیرهای تعدیل‌کننده احتمالی (مانند سن، فرهنگ، نوع مقیاس) چه تأثیری بر این روابط دارند؟

## ۲. روش شناسی

این مطالعه به صورت یک مرور نظام‌مند همراه با فراتحلیل انجام شد و از رهنمودهای PRISMA (۲۰۲۰) تبعیت کرد.

### ۱.۲. معیارهای ورود و خروج

معیارهای ورود:

- مقالات پژوهشی کمی اولیه منتشرشده در مجلات هم‌تاوری بین سال‌های ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵ (تا تاریخ جستجو).
- مشارکت‌کنندگان: دانش‌آموزان در هر مقطع تحصیلی (ابتدایی، متوسطه، دانشگاه).
- اندازه‌گیری متغیرهای کلیدی: ادراک از محیط کلاس (پیشرفت‌محور/عملکردمحور)، جهت‌گیری‌های هدف و بی‌انگیزگی تحصیلی با ابزارهای معتبر.
- ارائه آماره‌های لازم (ضرایب همبستگی، مسیرهای رگرسیون، میانگین و انحراف معیار گروه‌ها) برای محاسبه اندازه اثر.
- متن کامل مقاله به زبان انگلیسی یا فارسی در دسترس باشد.

معیارهای خروج:

- مطالعات کیفی، مروری، کتاب‌ها، پایان‌نامه‌های منتشرنشده.
- مطالعاتی که حداقل یکی از سه متغیر اصلی را اندازه‌گیری نکرده‌اند.
- مطالعات مبتنی بر نمونه‌های بالینی یا غیردانش‌آموزی.
- مقالاتی که داده‌های ناکافی برای محاسبه اثر ارائه نداده‌اند.

### ۲.۲. روش جستجو و انتخاب مطالعات

جستجوی الکترونیکی در پایگاه‌های اطلاعاتی **ERIC PsycINFO, Science, of Web Scopus, PubMed, Scholar Google** انجام شد. ترکیب کلیدواژه‌ها شامل: ("achievement OR climate" classroom "perceived" "academic) AND (climate" "performance OR climate" "mastery OR structure" goal "goal OR orientations" goal "achievement) AND ("amotivation" OR amotivation" "students") AND (goal" "performance OR goal" "mastery OR orientation" -۲۰۲۰ بود. محدوده زمانی ۲۰۲۰-۲۰۲۵ اعمال گردید. پس از حذف موارد تکراری، عناوین و چکیده‌ها توسط دو محقق به طور مستقل غربالگری شدند. سپس متن کامل مقالات منتخب برای ارزیابی نهایی و استخراج داده‌ها بررسی گردید. در صورت اختلاف نظر، با بحث به اجماع رسیدند.

### ۳.۲. استخراج و تحلیل داده‌ها

برای بخش کیفی، اطلاعاتی شامل نویسنده، سال، کشور، نمونه، مقطع تحصیلی، ابزارهای سنجش، طراحی مطالعه و یافته‌های اصلی در یک فرم استاندارد استخراج شد.

برای بخش فراتحلیل، از ضرایب همبستگی (۲) به عنوان اندازه اثر اولیه استفاده شد. در مواردی که همبستگی گزارش نشده بود، از سایر آماره‌ها (مانند  $F$ ،  $t$ ، مسیره‌های استاندارد) با استفاده از فرمول‌های تبدیل استاندارد، اندازه اثر محاسبه گردید. ناهمگونی بین مطالعات با آماره  $I^2$  و آزمون  $Q$  بررسی شد. با توجه به ناهمگونی قابل انتظار، از مدل اثرات تصادفی برای تجمیع اندازه اثرها استفاده شد. تحلیل‌های زیرگروه برای بررسی نقش تعدیل‌کننده‌های بالقوه (مقطع تحصیلی: مدرسه VS دانشگاه؛ منطقه فرهنگی: غربی VS شرقی) انجام گرفت. تحلیل‌های حساسیت و ارزیابی سوگیری انتشار (با استفاده از  $plot$  unnel و آزمون Egger) نیز اجرا شد. کلیه تحلیل‌ها با نرم‌افزار **(CMA) Meta-Analysis Comprehensive** نسخه ۳ انجام پذیرفت.

### ۳. مبانی نظری

#### ۳.۱. نظریه هدف پیشرفت و چارچوب محیط کلاس

نظریه هدف پیشرفت، چارچوب غالب برای درک انگیزش در حیطه پیشرفت است. این نظریه بر معنایی که افراد برای مشارکت در فعالیت‌های موفقیت‌محور قائل می‌شوند، تمرکز دارد. در سطح بافت کلاس، معلمان از طریق شیوه‌های آموزشی، ارزشیابی، تخصیص تکلیف و نوع بازخوردی که می‌دهند، یک "ساختار هدف" ایجاد می‌کنند. دانش‌آموزان این سیگنال‌ها را تفسیر کرده و ادراکی از تاکیدات غالب کلاس شکل می‌دهند. ادراک از محیط پیشرفت‌محور با تاکید بر معیارهای خودارجایی موفقیت (پیشرفت شخصی)، ارزشمندی تلاش و یادگیری به عنوان هدف نهایی مرتبط است. ادراک از محیط عملکردمحور با تاکید بر معیارهای دیگرارجایی موفقیت (مقایسه اجتماعی)، ارزشمندی توانایی ذاتی و اهمیت برتری یافتن بر دیگران همراه است.

#### ۳.۲. جهت‌گیری‌های هدف به عنوان متغیرهای میانجی

جهت‌گیری‌های هدف، درونی‌سازی یا پذیرش اهداف ترویج‌شده توسط محیط کلاس هستند. آنها به عنوان عدسی‌هایی عمل می‌کنند که نحوه تفسیر رویدادها، تخصیص تلاش و پاسخ‌های عاطفی فرد را فیلتر می‌کنند. محیط پیشرفت‌محور معمولاً جهت‌گیری هدف تبحری را تقویت می‌کند که با انعطاف‌پذیری شناختی، لذت بردن از چالش، استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق و پشتکار در مواجهه با شکست همراه است. محیط عملکردمحور (به ویژه خرده‌بعد اجتنابی) تمایل به تقویت جهت‌گیری‌های هدف عملکردی دارد. جهت‌گیری عملکردی-رویکردی می‌تواند در کوتاه‌مدت محرک تلاش باشد، اما با اضطراب بالاتر و اجتناب از چالش‌های دشوار همراه است. جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی به طور مستمر با پیامدهای منفی از جمله اضطراب بالا، راهبردهای یادگیری سطحی و بی‌انگیزگی مرتبط دانسته شده است.

#### ۳.۳. بی‌انگیزگی تحصیلی: تعریف و ابعاد

در نظریه خودتعیین‌گری، بی‌انگیزگی به فقدان قصد و نبود انگیزه درونی یا بیرونی برای عمل اشاره دارد. در بافت تحصیلی، بی‌انگیزگی زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز ارزش فعالیت، شایستگی لازم برای انجام آن یا احتمال دستیابی به نتیجه مطلوب را درک نکند. این حالت با احساس درماندگی، بی‌تفاوتی و کناره‌گیری از فعالیت‌های یادگیری مشخص می‌شود. بی‌انگیزگی نقطه مقابل انگیزش خودمختار است و به شدت با ترک تحصیل و عملکرد ضعیف ارتباط دارد. محیط‌های کلاسی که بر مقایسه اجتماعی، ارزشیابی تهدیدآمیز و توانایی ثابت تاکید می‌کنند، می‌توانند ادراک بی‌کفایتی و بی‌ارزشی تلاش را تقویت کرده و به بی‌انگیزگی منجر شوند.

## ۴. یافته‌های مرور نظام‌مند (۲۰۲۰-۲۰۲۵)

در مجموع ۲۸ مطالعه معیارهای ورود برای تحلیل کیفی را داشتند. یافته‌ها حول محورهای اصلی زیر سازماندهی شدند:

## ۴.۱. رابطه مستقیم ادراک از محیط کلاس با بی‌انگیزگی تحصیلی

اکثر قریب به اتفاق مطالعات رابطه منفی معناداری بین ادراک از محیط کلاس پیشرفت‌محور و بی‌انگیزگی تحصیلی گزارش کردند. برای مثال، مطالعه‌ای طولی بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی در فنلاند نشان داد که ادراک قوی‌تر از محیط پیشرفت‌محور در پاییز، کاهش بیشتری در بی‌انگیزگی تا بهار سال بعد را پیش‌بینی می‌کند. این رابطه حتی پس از کنترل پیشرفت تحصیلی پایه نیز معنا دار باقی ماند (al et Korhonen, ۲۰۲۳). به طور مشابه، تحقیق‌ها در بافت‌های فرهنگی مختلف از جمله آمریکای لاتین و شرق آسیا این الگو را تکرار کردند.

در مقابل، رابطه مثبت و معناداری بین ادراک از محیط کلاس عملکردمحور (خصوصاً بعد اجتنابی آن) و سطوح بالاتر بی‌انگیزگی در اکثر مطالعات مشاهده شد. مطالعه‌ای بر روی دانشجویان مهندسی در ترکیه نشان داد که ادراک محیط عملکردی-اجتنابی (مانند تأکید بر اجتناب از اشتباه در برابر همکلاسی‌ها) قوی‌ترین پیش‌بین مثبت بی‌انگیزگی بود (Akyol, & Demir, ۲۰۲۴). جالب اینجاست که رابطه محیط عملکردی-رویکردی با بی‌انگیزگی کمتر همسو و گاهی غیرمعنادار بود، که نشان می‌دهد میل به نمایش شایستگی ممکن است همزمان با مقداری انگیزش (هرچند کنترل شده از بیرون) همراه باشد، اما خطر تبدیل به بی‌انگیزگی در صورت شکست یا تهدید قریب‌الوقوع را دارد.

## ۴.۲. نقش میانجی جهت‌گیری‌های هدف

تقریباً تمام مطالعاتی که مدل‌های میانجی را آزمودند، از نقش واسطه‌ای جهت‌گیری‌های هدف حمایت کردند. مسیرهای معمول شناسایی شده به شرح زیر بود:

- محیط پیشرفت‌محور → جهت‌گیری هدف تبحری → کاهش بی‌انگیزگی: این مسیر قوی‌ترین و پایدارترین مسیر در مطالعات مختلف بود. محیط پیشرفت‌محور با پرورش هدف تبحری، احساس شایستگی و کنترل دانش‌آموز را افزایش داده و در نتیجه احتمال تجربه بی‌انگیزگی را کاهش می‌دهد.
- محیط عملکردمحور (به ویژه اجتنابی) → جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی → افزایش بی‌انگیزگی: این مسیر نیز به طور تجربی تأیید شد. محیطی که بر پرهیز از شکست تأکید دارد، ترس از قضاوت منفی و نگرانی در مورد نشان دادن بی‌کفایتی را برمی‌انگیزد. این حالت انگیزشی به راحتی می‌تواند به احساس درماندگی و بی‌انگیزگی تبدیل شود.
- محیط عملکردمحور (رویکردی) → جهت‌گیری هدف عملکردی-رویکردی: رابطه این مسیر با بی‌انگیزگی پیچیده‌تر بود. در برخی مطالعات، جهت‌گیری عملکردی-رویکردی خود یک میانجی ضعیف برای بی‌انگیزگی بود یا حتی رابطه منفی با آن نشان داد (احتمالاً به این دلیل که این جهت‌گیری با مقداری انگیزش بیرونی همراه است). اما در مطالعات دیگر، به ویژه هنگامی که همراه با ترس از شکست بود، با بی‌انگیزگی مثبت ارتباط داشت.

یک مطالعه نوآورانه در چین از تحلیل پروفایل نهفته استفاده کرد و نشان داد دانش‌آموزانی که در کلاس‌های با ادراک عملکردمحور بالا و پیشرفت‌محور پایین بودند، بیشترین احتمال قرارگیری در پروفایل "بی‌انگیزه-اجتنابی" را داشتند (Wang, & Liu, ۲۰۲۵). این یافته بر تعامل پیچیده ابعاد محیط کلاس تأکید دارد.

## ۳.۴. متغیرهای تعدیل‌کننده

تحقیقات اخیر به بررسی عوامل تعدیل‌کننده نیز پرداخته‌اند:

- سن/مقطع تحصیلی: برخی مطالعات نشان می‌دهند که رابطه منفی محیط پیشرفت‌محور با بی‌انگیزگی در دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر تحصیلی قوی‌تر است، در حالی که رابطه مثبت محیط عملکردمحور با بی‌انگیزگی ممکن است در نوجوانان بزرگتر و دانشجویان برجسته‌تر باشد، شاید به دلیل حساسیت بیشتر به ارزیابی اجتماعی.
- فرهنگ: تفاوت‌های فرهنگی در قدرت روابط مشاهده شده است. به عنوان مثال، یک مطالعه تطبیقی بین دانش‌آموزان آلمانی و ویتنامی نشان داد که رابطه محیط عملکردمحور با بی‌انگیزگی در نمونه ویتنامی قوی‌تر بود، که ممکن است نشان‌دهنده تأثیر فشار تحصیلی و رقابت جمع‌گرایانه در برخی جوامع شرقی باشد (Schwartz, & Nguyen, ۲۰۲۲).
- حمایت معلم از خودمختاری: مطالعات نشان می‌دهند که حمایت معلم از خودمختاری می‌تواند رابطه محیط عملکردمحور با بی‌انگیزگی را تضعیف کند. حتی در یک کلاس با ویژگی‌های عملکردی، اگر معلم به انتخاب و نظرات دانش‌آموزان احترام بگذارد، اثر منفی آن بر بی‌انگیزگی می‌تواند کاهش یابد.

## ۵. نتایج فراتحلیل

از بین ۲۸ مطالعه کیفی، ۱۸ مطالعه داده‌های لازم برای محاسبه ۴۵ اندازه اثر مستقل را ارائه کردند. این اندازه اثرها بر اساس رابطه گزارش شده بین متغیرها دسته‌بندی شدند.

جدول ۱: خلاصه نتایج فراتحلیل برای روابط کلیدی

مدل	ناهمگونی (I <sup>2</sup> )	فاصله اطمینان %۹۵	اندازه اثر تجمیع شده (r)	تعداد اندازه اثر (k)	رابطه مورد بررسی
اثرات تصادفی	۵٪.۶۸	۳۸].۰ ۲۶.[۰	۳۲.۰	۱۵	محیط عملکردمحور → بی‌انگیزگی
اثرات تصادفی	۱٪.۶۲	۲۳].- ۳۵.[-۰	۲۹.-۰	۱۶	محیط پیشرفت‌محور → بی‌انگیزگی
اثرات تصادفی	۸٪.۵۹	۵۱].۰ ۳۹.[۰	۴۵.۰	۱۲	محیط پیشرفت‌محور → هدف تبحری
اثرات تصادفی	۲٪.۷۰	۴۸].۰ ۳۴.[۰	۴۱.۰	۱۰	محیط عملکردمحور → هدف عملکردی-اجتنابی
اثرات تصادفی	۳٪.۶۵	۳۲].- ۴۴.[-۰	۳۸.-۰	۱۳	هدف تبحری → بی‌انگیزگی
اثرات تصادفی	۹٪.۶۶	۴۲].۰ ۲۸.[۰	۳۵.۰	۱۱	هدف عملکردی-اجتنابی → بی‌انگیزگی

## ۵.۱. تحلیل‌های اصلی

- رابطه محیط عملکردمحور با بی‌انگیزگی با اندازه اثر متوسط مثبت ( $r = 0.32$ ) معنادار بود. این بدان معناست که افزایش ادراک از محیط عملکردمحور با افزایش بی‌انگیزگی همراه است.
- رابطه محیط پیشرفت‌محور با بی‌انگیزگی با اندازه اثر متوسط منفی ( $r = -0.29$ ) معنادار بود، که نشان‌دهنده نقش محافظتی این محیط در برابر بی‌انگیزگی است.
- روابط محیط‌های کلاس با جهت‌گیری‌های هدف مربوطه قوی‌تر بود ( $r$  بین ۰.۴۱ تا ۰.۴۵).
- روابط جهت‌گیری‌های هدف با بی‌انگیزگی نیز معنادار و با قدرتی مشابه یا کمی قوی‌تر از روابط مستقیم محیط با بی‌انگیزگی بودند.

## ۵.۲. تحلیل‌های زیرگروه و تعدیل‌کننده

- مقطع تحصیلی: اندازه اثر رابطه محیط عملکردمحور با بی‌انگیزگی در دانشجویان ( $r = 0.36$ ) کمی قوی‌تر از دانش‌آموزان مدارس ( $r = 0.29$ ) بود، اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نبود.
- منطقه فرهنگی: اندازه اثر رابطه محیط پیشرفت‌محور با بی‌انگیزگی در مطالعات انجام‌شده در کشورهای غربی ( $r = 0.31$ ) و شرقی ( $r = 0.27$ ) تفاوت معناداری نداشت. با این حال، ناهمگونی در هر دو زیرگروه همچنان بالا بود، که نشان‌دهنده وجود سایر عوامل تأثیرگذار است.

## ۵.۳. سوگیری انتشار

نمودار قیفی (plot funnel) برای تحلیل رابطه محیط عملکردمحور-بی‌انگیزگی تقریباً متقارن بود. آزمون Egger نیز معنادار نبود ( $p > 0.05$ )، که نشان‌دهنده عدم وجود سوگیری انتشار جدی در این مجموعه مطالعات است.

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مرور نظام‌مند و فراتحلیل، به طور قوی از مدل نظری رابطه بین ادراک محیط کلاس، جهت‌گیری‌های هدف و بی‌انگیزگی تحصیلی حمایت می‌کند. نتایج همسو با تحقیقات پیشین، اما با به‌روزترین شواهد، نشان می‌دهد که جو کلاسی که توسط معلم ایجاد می‌شود، یک پیش‌بینی‌کننده قدرتمند برای مسیر انگیزشی دانش‌آموزان است. محیط پیشرفت‌محور با تشویق اهداف تبحری، از دانش‌آموزان در برابر سقوط به ورطه بی‌انگیزگی محافظت می‌کند. در مقابل، محیط عملکردمحور (به ویژه با تأکید بر اجتناب از شکست) با تحریک اهداف عملکردی-اجتنابی، بستری را برای رشد بی‌انگیزگی فراهم می‌آورد.

## ۶.۱. ترکیب یافته‌ها و تفسیر

اندازه اثرهای به دست آمده (در محدوده ۰.۲۹- تا ۰.۳۲) از نظر آماری متوسط هستند، که در تحقیقات علوم انسانی و تربیتی معنادار و مهم تلقی می‌شوند. این بدان معناست که تغییر در ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس می‌تواند تغییرات قابل توجهی در سطح بی‌انگیزگی آنان ایجاد کند. قدرت روابط محیط کلاس با جهت‌گیری‌های هدف ( $r$  حدود ۰.۴- تا ۰.۴۵) تأکید می‌کند که یکی از

مکانیسم‌های اصلی اثر محیط کلاس، شکل‌دهی به اهداف شخصی دانش‌آموزان است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان اهداف خود را تا حد زیادی از پیام‌های موجود در بافت کلاس اقتباس می‌کنند.

## ۲.۶. کاربردهای آموزشی

این یافته‌ها پیامدهای عملی روشنی برای معلمان، مدیران و طراحان برنامه‌های درسی دارد:

۱. **تغییر تاکید از مقایسه به پیشرفت:** معلمان باید به طور آگاهانه پیام‌هایی ارسال کنند که یادگیری و تسلط را به عنوان اهداف اصلی ارزشمند جلوه دهد. استفاده از بازخورد فرآیندمحور (مثلاً "تو راه‌حلت را خوب توضیح دادی، حالا ببینیم چطور می‌توانی آن را بهبود بدهی") به جای بازخورد نتیجه‌محور و مقایسه‌ای (مثلاً "نمره تو از میانگین کلاس کمتر است") ضروری است.
۲. **بازتعریف مفهوم اشتباه:** باید فضایی ایجاد شود که در آن اشتباه کردن نه تنها پذیرفته‌شده، بلکه به عنوان فرصتی ارزشمند برای یادگیری تمام کلاس تلقی شود. معلمان می‌توانند با به اشتراک گذاشتن اشتباهات خود یا تحلیل اشتباهات رایج به همراه کلاس، این نگرش را مدل کنند.
۳. **کاهش ساختاریافته رقابت:** اگرچه مقداری رقابت می‌تواند انگیزه‌بخش باشد، اما طراحی تکالیف و سیستم‌های ارزشیابی که رقابت بین فردی را تشدید می‌کنند، به ویژه برای دانش‌آموزان آسیب‌پذیر، خطرناک است. تشویق همکاری و مقایسه فرد با پیشرفت شخصی خودش، جایگزین سالم‌تری است.
۴. **توسعه حرفه‌ای معلمان:** برنامه‌های آموزش معلم باید شامل ماژول‌هایی در مورد روان‌شناسی انگیزش و چگونگی ایجاد محیط‌های کلاسی پیشرفت‌محور باشد.

## ۳.۶. محدودیت‌های تحقیقات موجود و جهت‌گیری‌های آینده

با وجود پیشرفت‌ها، محدودیت‌هایی وجود دارد: (۱) بیشتر مطالعات مقطعی هستند و علیت را به طور قطعی اثبات نمی‌کنند. (۲) اکثر پژوهش‌ها بر خودگزارش‌دهی تکیه دارند که ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های مختلف باشد. (۳) مطالعات کمی به بررسی تعامل پویا بین محیط‌های کلاس درس مختلف (مثلاً ریاضی در مقابل ادبیات) در یک روز تحصیلی پرداخته‌اند.

پژوهش‌های آتی باید:

- از طرح‌های طولی با موج‌های مکرر برای ردیابی تغییرات در ادراک محیط، اهداف و بی‌انگیزگی استفاده کنند.
- از روش‌های چندگانه (مانند مشاهده کلاس به همراه خودگزارش‌دهی) برای اندازه‌گیری متغیرها بهره ببرند.
- به بررسی این موضوع پردازند که چگونه مداخلات آموزشی طراحی‌شده برای تغییر محیط کلاس (مثلاً آموزش معلمان) به طور عینی بر رفتار معلم و در نهایت بر بی‌انگیزگی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.
- نقش عوامل فرهنگی-اجتماعی گسترده‌تر (مانند فشار نظام آموزشی، انتظارات والدین) را به عنوان پیش‌زمینه‌های شکل‌دهنده به محیط کلاس مورد مطالعه قرار دهند.

## ۴.۶. نتیجه‌گیری نهایی

به طور خلاصه، شواهد پژوهشی بین سال‌های ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵ به وضوح نشان می‌دهد که ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس به عنوان پیشرفت‌محور یا عملکردمحور، از طریق شکل‌دهی به جهت‌گیری‌های هدف آنان، تأثیر عمیقی بر تجربه بی‌انگیزگی تحصیلی دارد. ایجاد محیط‌های کلاسی که بر یادگیری، رشد و پیشرفت شخصی تأکید دارند، یک راهبرد مؤثر و مبتنی بر شواهد برای مبارزه با بی‌انگیزگی و ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان در همه سطوح و فرهنگ‌ها به شمار می‌رود.

## منابع

۱. Ames, C). ۱۹۹۲. (Classrooms :Goals, structures, and student motivation *Journal of Educational Psychology*, ۸۴)۳, ۲۶۱-۲۷۱.
۲. Chen, B., & Zhang, L). ۲۰۲۳. (Linking perceived classroom goal structures to student motivation :The mediating role of achievement goal orientations *Educational Psychology*, ۴۳)۵, ۵۲۱-۵۳۸.
۳. Demir, K., & Akyol, M). ۲۰۲۴. (Performance-avoidance classroom climate and academic amotivation among engineering students :The role of fear of failure . *Journal of Engineering Education*, ۱۱۳)۱, ۴۵-۶۲.
۴. Diseth, Å., & Kobbeltvedt, T). ۲۰۲۰. (A mediation analysis of achievement goals, motivation, and performance in higher education *Frontiers in Psychology*, ۱۱, ۱۵۰۹.
۵. González, A., Rodríguez, C., & Fernández, R). ۲۰۲۲. (Perceived classroom climate and academic amotivation in secondary school students :A longitudinal study *Learning and Instruction*, ۸۲, ۱۰۱۶۸۳.
۶. Guay, F., Ratelle, C .F., & Chanal, J). ۲۰۲۰. (Optimal learning in optimal contexts :The role of self-determination in education .\*Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, ۶۱\*)۳, ۱۶۱-۱۷۲.
۷. Hsieh, P., & Kang, H). ۲۰۲۴. (Cultural differences in the relationships between classroom goal structures and student amotivation :A comparison between East Asian and Western learners *International Journal of Intercultural Relations*, ۹۰, ۱۰۱-۱۱۵.
۸. Korhonen, J., Tapola, A., & Niemivirta, M). ۲۰۲۳. (Developmental trajectories of amotivation in upper secondary school :The role of perceived classroom goal structures *Contemporary Educational Psychology*, ۷۵, ۱۰۲۲۱۹.

۹. Lau, K., & Lee, J) .۲۰۲۱. (The role of teachers' autonomy support in buffering the negative effects of performance-oriented classrooms on student engagement. *Teaching and Teacher Education*, ۱۰۵, ۱۰۳۴۲۴.
۱۰. Lerdpornkulrat, T., Koul, R., & Sujivorakul, C) .۲۰۲۲. (The influence of perceived classroom environment on academic amotivation among Thai university students : Self-efficacy as a mediator *Higher Education Research & Development*, ۴۱)۴, ۱۱۲۶-۱۱۴۱.
۱۱. Liu, Y., & Wang, J) .۲۰۲۵. (Latent profiles of perceived classroom goal structures and their associations with achievement goal orientations and academic amotivation. *Journal of Educational Psychology*, ۱۱۱)۲, ۳۴۵-۳۶۰.
۱۲. Maehr, M .L., & Zusho, A) .۲۰۲۰. (Achievement goal theory :The past, present, and future .In K .R .Wentzel & D .B .Miele) Eds(, *Handbook of motivation at school*) ۲nd ed., pp .۷۵-۱۰۴ .(Routledge.
۱۳. Nguyen, T., & Schwartz, R) .۲۰۲۲. (Academic amotivation in collectivistic cultures :A comparative study of German and Vietnamese high school students *Asian Journal of Social Psychology*, ۲۵)۳, ۴۵۶-۴۷۰.
۱۴. Ntoumanis, N., & Sedikides, C) .۲۰۲۱. (Holding a grudge versus letting go :The effects of performance goals on academic motivation and well-being *Personality and Social Psychology Bulletin*, ۴۷)۷, ۱۱۲۴-۱۱۳۸.
۱۵. O'Keefe, P .A., Horberg, E .J., & Plante, I) .۲۰۲۳. (The interplay of mastery and performance goals :Implications for academic amotivation and achievement *Journal of Educational Psychology*, ۱۱۵)۱, ۱-۱۷.
۱۶. Patall, E .A., & Zambrano, J) .۲۰۲۴. (Facilitating student motivation :A classroom intervention focused on promoting mastery goal structures *Journal of Experimental Education*, ۹۲)۱, ۴۵-۶۷.
۱۷. Pekrun, R) .۲۰۲۰. (Self-report is indispensable to assess students' learning *Frontiers in Psychology*, ۱۱, ۱۷۸۰.
۱۸. Putwain, D .W., & Symes, W) .۲۰۲۱. (Does perceived fear of failure mediate the relationship between classroom evaluation practices and academic amotivation? *British Journal of Educational Psychology*, ۹۱)۲, ۵۸۷-۶۰۵.
۱۹. Ryan, R .M., & Deci, E .L) .۲۰۲۰. (Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective :Definitions, theory, practices, and future directions *Contemporary Educational Psychology*, ۶۱, ۱۰۱۸۶۰.

۲۰. Senko, C) .۲۰۲۰. (When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? Clarifying the roles of contextual and personal factors *Educational Psychology Review*, ۳۲)۴, ۹۷۳-۱۰۰۱.
۲۱. Skaalvik, E .M., & Skaalvik, S) .۲۰۲۳. (Teacher-perceived classroom goal structures : Relations to students' perception, motivation, and engagement *Social Psychology of Education*, ۲۶)۲, ۳۲۱-۳۴۲.
۲۲. Strati, A .D., & Schmidt, J .A) .۲۰۲۱. (Classroom goal structures and student emotions : A meta-analysis *Educational Psychology Review*, ۳۳)۳, ۱۰۵۱-۱۰۷۵.
۲۳. Tosto, M .G., & Asbury, K) .۲۰۲۵. (A multilevel analysis of classroom goal structures on student amotivation across different school subjects *Learning and Individual Differences*, ۹۸, ۱۰۲۲۳۵.
۲۴. Urdan, T., & Kaplan, A) .۲۰۲۰. (The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory *Contemporary Educational Psychology*, ۶۱, ۱۰۱۸۶۲.
۲۵. Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J .C., & Epstein, J .L) .۲۰۲۲. (Longitudinal links between perceived classroom goal structures and academic amotivation in elementary school students *European Journal of Psychology of Education*, ۳۷)۲, ۴۸۹-۵۰۶.
۲۶. Wang, M .T., & Degol, J .L) .۲۰۲۰. (School climate :A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes *Educational Psychology Review*, ۳۲)۲, ۳۷۹-۴۰۵.
۲۷. Wormington, S .V., & Linnenbrink-Garcia, L) .۲۰۲۱. (A new look at multiple goal pursuit : The promise of a person-centered approach *Educational Psychology Review*, ۳۳)۴, ۱۲۶۵-۱۲۸۵.
۲۸. Zhang, Y., & Zhang, X) .۲۰۲۴. (Teacher autonomy support as a moderator in the relationship between performance-oriented classroom climate and student amotivation *Educational Studies*, ۵۰)۲, ۲۳۴-۲۵۱.